

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera CIESE-Comillas
– UC

Año académico 2019/2020

GAMIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ASPECTOS LÉXICOS A ADOLESCENTES

Trabajo realizado por: Lucía Palacios Corcuera

Dirigido por: José Manuel Foncubierta

Índice

1. Resumen

2. Introducción

2.1. Objetivos generales

2.2. Objetivos específicos

2.3. Metodología

3. Marco teórico

3.1 El aprendizaje del léxico

3.2 El aprendizaje en la adolescencia

3.3. Gamificación y aprendizaje de una segunda lengua

3.4. Juego y gamificación

4. Aplicación práctica

4.1. Participantes y contexto del aula

4.2. Contenidos léxicos

4.3. Intervención educativa

5. Conclusiones

6. Bibliografía

1. Resumen

En el presente trabajo final de máster se plantea una intervención didáctica para la enseñanza/aprendizaje de aspectos léxicos de la lengua española dirigida a un grupo de 20 adolescentes de nivel intermedio que estudian español en un contexto de inmersión. Dicha intervención se implementará mediante el uso de la gamificación, técnica estudiada y expuesta como punto de partida. Se utilizarán las dinámicas y componentes propios de esta técnica activa, para crear un ambiente motivador y distendido en el aula que influya positivamente el proceso de aprendizaje de los alumnos y, a su vez, favorezca la interacción entre ellos con actividades interpersonales.

Palabras clave: *gamificación, léxico, adolescentes, aprendizaje, dinámica*

Throughout this master's thesis we set forth a didactic proposal focused on the Spanish lexical aspects enclosed in an intermediate level, addressed to a group of 20 teenagers who are studying Spanish in an immersion context. This proposal will be developed based on gamification, methodology that will be explained and studied beforehand, and its different dynamics and components in order to create a motivating and relaxed environment in the classroom that will affect positively the students' learning process and favoring, alongside, interpersonal activities.

Key words: *gamification, lexical aspects, teenager, learning process, dynamic*

2. Introducción

En este trabajo, el concepto de enfoque léxico se usará como pilar sobre el que se construirá una intervención didáctica gamificada, siendo, la gamificación, el segundo pilar fundamental para comprender la intervención didáctica. De esta manera, en este Trabajo Final de Máster (TFM) se propone una secuencia didáctica con el objetivo de facilitar y superar los obstáculos y dificultades que presenta el aprendizaje de una lengua en general, y del aprendizaje de aspectos léxicos en particular, específicamente, en un grupo de adolescentes, a fin de cubrir sus necesidades de aprendizaje e influir positivamente en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, ELE).

Se le dedicará un tiempo al estudio del perfil del grupo con el que se trabaja y, por tanto, se explicarán las características del aprendizaje durante la adolescencia. A su vez, a lo largo del TFM se expondrá un estudio teórico de la técnica de gamificación, tratando y reflexionando sobre los diversos aspectos lúdicos del aprendizaje gamificado. Dicha exposición se realiza con intención de mostrar y defender los posibles beneficios en el proceso de aprendizaje de ELE gracias al uso de la gamificación; puesto que, como se ha mencionado previamente, se valora como una de las posibles maneras de combatir algunos de los problemas detectados en el aula. Se considera que puede atraer el interés de los alumnos y así fomentar su motivación, su creatividad y su implicación en las tareas y, al mismo tiempo, crear un entorno de aprendizaje agradable. Con todo ello, la participación e implicación activa del alumno aumentaría y así, a su vez, se propiciaría el entretenimiento durante el proceso de aprendizaje, combatiendo el aburrimiento -uno de los grandes adversarios del aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez 2014).

Asimismo, se estima importante enfocar el aprendizaje de una lengua a partir del tratamiento del léxico ya que es primordial a la hora de aprender una lengua como herramienta de comunicación, puesto que el aprendizaje de este (palabras, unidades léxicas, colocaciones, expresiones idiomáticas e institucionales, etc.), con sus distintas dimensiones (dependiendo de su forma, uso y significado), está directamente relacionado con los textos y tareas, la cultura, la gramática y el desarrollo de la autonomía de quien está aprendiendo una lengua. Por esta razón, este trabajo se centrará en la teoría del enfoque léxico de Michael Lewis (1993, 1997 y 2000), que se basa en enseñar y aprender una lengua con el léxico como eje, con intención de implementar ideas y características de este enfoque en la intervención educativa. Se utilizará, también, como recurso para superar varios de los obstáculos y dificultades que puede suponer para el alumno el aprendizaje del léxico (por

ejemplo, puede resultar aburrido memorizar vocabulario o embarazoso controlar la pronunciación). Finalmente, al enfocar este trabajo a un grupo en inmersión lingüística, desde una perspectiva sociocultural (sabiendo que la lengua y la cultura son inseparables) se resalta que el léxico no es enseñado como un fin en sí mismo sino para que los alumnos dispongan de un abanico de unidades léxicas suficientes para que puedan actuar adecuadamente en el contexto en el que se encuentren y, en este caso, en una cultura que no es la suya.

En síntesis, con este estudio se propone la intervención didáctica gamificada, a la que se ha aludido anteriormente, orientada hacia adolescentes de diferentes nacionalidades, de entre 15 y 18 años, en un contexto de inmersión. Con esta propuesta se pretende facilitar el conocimiento léxico (especificado en el epígrafe siguiente) de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, MCER: 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC: 2006) para el nivel de los alumnos (B1), así como fomentar el desarrollo de su competencia intercultural e interpersonal de manera participativa, motivadora y cooperativa adaptándola a las necesidades y al desarrollo de aprendizaje de los adolescentes.

Antes de comenzar a ahondar en los temas mencionados, se plasman, a continuación, los objetivos generales y específicos de este trabajo, así como la metodología que se ha seguido para redactar este trabajo de fin de máster.

2.1. Objetivos generales

El principal objetivo de este trabajo es diseñar y crear una secuencia didáctica gamificada para trabajar aspectos léxicos relacionados con las nociones generales de localización en el tiempo (adverbios como *ya* y *todavía*) y aspectos de desarrollo (relacionados con la puntualidad, el retraso, la continuación, etc.) en un grupo de 20 alumnos adolescentes de nivel intermedio B1.

2.2. Objetivos específicos

El objetivo general mencionado en el epígrafe anterior se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Describir las características de la gamificación y cómo utilizar esta técnica para crear ambientes distendidos, motivadores y divertidos en el aula.
- Justificar los beneficios del uso de esta técnica en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua extranjera.
- Plantear los aspectos léxicos (unidades léxicas, colocaciones, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas) a incluir en un curso de ELE para adolescentes de entre 15 y 18 años.
- Elaborar una intervención didáctica basada en dichos conceptos, componentes y dinámicas propias de la gamificación para promover y ahondar en el aprendizaje de diferentes aspectos léxicos de la lengua española en un curso para adolescentes en contexto de inmersión.

2.3. Metodología

La línea metodológica que se recorre para la elaboración de este trabajo es la siguiente:

Tras la elección del área del tema, el planteamiento los objetivos y metas que se pretenden alcanzar y el diseño de un esquema de cómo se desarrollará el trabajo, comenzará una fase de revisión de la literatura especializada en técnicas como la gamificación, en el aprendizaje del léxico y en el perfil de aprendizaje durante la adolescencia. Para ello, hemos realizado búsquedas en Internet utilizando las palabras clave y una limitación temporal correspondiente a lo publicado en los últimos 5 años.

Dicha revisión permite obtener conocimiento sobre el estado de la cuestión. Posteriormente, una vez que se sabe cuáles son los aspectos léxicos a tener en cuenta en un nivel B1, se reflexionará sobre la lectura realizada y se recogerá la información necesaria para construir el marco teórico sobre la gamificación, los aspectos léxicos a tratar

y las características del aprendizaje en la adolescencia, y así proceder a diseñar un plan de intervención educativa basada en unas secuencias didácticas gamificadas adaptadas al grupo de alumnos específico.

3. Marco teórico

3.1. El aprendizaje del léxico

Se podría pensar en el léxico (unidades léxicas, colocaciones, etc.) como si fuera uno de los ingredientes básicos de cualquier comida, pues el léxico está en todo y es estrictamente necesario para poder llevar a cabo un intercambio comunicativo, ya que, aunque no es un fin en sí mismo, está relacionado con todos los demás contenidos y en conjunto forman la lengua. Por tanto, promover y fomentar su aprendizaje y sus diferentes formas, significados y usos, es primordial y favorece un proceso de aprendizaje de la lengua extranjera más provechoso, ya que está directamente relacionado con todo tipo de texto, la cultura (se filtra información cultural a través de las palabras) y la gramática (léxico gramaticalizado) e influye positivamente en la interacción comunicativa y en la autonomía de aprendizaje y de uso de quien está aprendiendo.

Se considera que al trabajar con un enfoque léxico o, por lo menos, implantando algunas de sus características en el aula, el proceso de aprendizaje de la lengua puede desarrollarse de manera más exitosa. Revisadas las investigaciones y aportaciones de Michael Lewis (1993, 1997 y 2000) con respecto al enfoque léxico, un tema muy actual en ELE a raíz de la publicación de Bitácora (Editorial Difusión), se pueden resumir los siguiente cinco principios de dicho enfoque:

1. Se da primacía a la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática: es decir, se explica la gramática a partir de las palabras o, más bien, se explica la gramática de cada pieza léxica y las construcciones en la que se emplea normalmente dicha pieza; en palabras de Lewis, la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada; aunque el léxico no es un fin en sí mismo, y a partir de la enseñanza de este se integrarán los demás contenidos, este principio implica que hay que conceder mayor importancia y más tiempo de enseñanza al léxico que a la gramática.
2. Se resaltan los bloques o segmentos léxicos (*chunks*): se insiste en que los alumnos deben reparar y reconocer en los bloques de palabras -los denominados *chunks*- en el input y traducirlos como un bloque y así ganar fluidez y precisión. Esta

estrategia de aprendizaje ayuda a memorizar dichas cadenas de palabras y a recuperarlas y usarlas de forma más rápida y en el contexto adecuado, semejando la forma en que se aprende la lengua materna. El objetivo de Lewis en este aspecto es apoyarse en el principio de idiomaticidad establecido por Sinclair (1991), quien defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar o escribir. Boers y Lindstromberg (2008, p. 7 y 8) aportaron una interpretación más amplia al campo para mejorar las propuestas y trabajos de los *chunks* del enfoque léxico de Lewis y se refieren, explicando la razón por la cual es importante aprenderlos, a dichos bloques de esta manera: *“a sequence of words which native speakers feel is the natural and preferred way of expressing a particular idea or purpose (...) By definition, a chunk is a string of words that we can find in our memory as a ready-made-unit. Knowing lots of chunks contributes to fluent speaking and writing because we can just pluck them out of our memory as a whole (...) Every time we can use a chunk of words as a single unit, we free up thinking capacity that we can devote to planning and delivering”*.

3. Se asigna gran importancia a la organización sintagmática y de las colocaciones: el autor expone este principio en su libro del año 2000, el cual dedica a este tipo de unidad léxica, y afirma que durante el aprendizaje de una segunda lengua no debemos centrarnos solamente en las palabras, al igual que no se hace en el momento de aprender la lengua materna. Afirma que, al contrario de lo fácil que resulta separar las palabras de una colocación, juntarlas para formar una colocación que resulte natural es bastante más complicado, por eso, recomienda no dividir el lenguaje en exceso ya que, aunque en ese momento se simplifique el aprendizaje, será contraproducente a largo plazo.
4. Se enfatiza el aprendizaje incidental del léxico: refiere que gran parte del léxico que adquiere el alumno procede de la exposición a un input, ya sea escrito u oral, y se produce de manera inconsciente o incidental, cuando el énfasis está en el uso de la lengua. Por esta razón, el enfoque léxico recupera la importancia de someter al alumno a grandes cantidades de input para que se produzca el aprendizaje no explícito mencionado.
5. Se lleva a cabo una enseñanza de tipo cualitativa y no solamente cuantitativa: o

sea, se insiste en la necesidad de profundizar en las palabras ya conocidas, lo que quiere decir que la enseñanza del léxico debe enfocarse en ampliar nuevos significados y dimensiones de las palabras y demás unidades léxicas ya conocidas en vez de aprender una palabra nueva tras otra que no tienen relación entre sí. Como se plantea en la siguiente cita, las palabras más frecuentes en una lengua suelen ser las que más trabajo necesitan puesto que son las que más combinaciones pueden realizarse – por ejemplo, el verbo “dar” y todas sus colocaciones posibles.

“General nouns, which are common and useful, which have little meaning on their own, but very wide collocation fields (...) learners think they know these words, but they are a source of many mistakes when learners mis-use them in speech and writing.”

Lewis (2000, p. 116)

Por todo ello, y teniendo como objetivo el aprender una lengua como una herramienta de comunicación, es de gran importancia que el alumno cuente con un gran almacén de unidades léxicas que poder manejar.

Dicho almacén es denominado lexicón por varios autores como Baralo (2001) o como Lahuerta y Pujol (1996), que ya habían distinguido cuatro características de este lexicón:

En primer lugar, defienden que se trata de una red con múltiples asociaciones (fonéticas, semánticas, gráficas, enciclopédicas...) con diversos tipos de relaciones a su vez. En segundo lugar, que la cantidad de asociaciones de las entradas léxicas es variable, cada una de las unidades establece unas relaciones que no tienen por qué coincidir con la cantidad y naturaleza de otras. En tercer lugar, muchas de las asociaciones son personales y otras están fijas ya en la lengua (por ejemplo, *blanco/negro, frío/caliente...*). Y, en cuarto lugar, la relación entre las palabras es más importante que su localización absoluta. A su vez, Thornbury (2002) añade a estas características las relaciones que se establecen con la memoria, el conocimiento del mundo y con la experiencia del alumno.

Teniendo estos aspectos en cuenta, para trabajar de manera fructífera, ampliar y manejar el lexicón en el aula, Baralo (2001, p. 37) propone las dos prácticas siguientes: “...por un lado, las fuentes, que deberán presentar un input comprensible, sujeto a la regla de Krashen (i+1), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e

hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).”

Asimismo, para poner en práctica estas propuestas, también debemos barajar, y trabajar en el aula, las dimensiones de una palabra y qué implica aprenderla para el alumno. Los conceptos y las preguntas con las que se deben trabajar de Nation (2001) con respecto a este tema, se resumen en la siguiente tabla:

FORMA	SIGNIFICADO	USO
Hablada ¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia?	Forma y significado ¿Qué significado transmite? ¿Qué palabra puede usarse para expresar este significado?	Funciones gramaticales ¿En qué estructuras suele aparecer?
Escrita ¿Cómo es? ¿Cómo se deletrea y se escribe?	Concepto y referentes ¿Qué incluye? ¿A qué puede aplicarse?	Colocaciones ¿Qué palabras o tipo de palabras aparecen con ella o con cuáles debemos usarla?
Partes de la palabra ¿Qué partes se reconocen? ¿Cuáles son las partes necesarias para expresar el significado?	Asociaciones ¿En qué otras palabras nos hace pensar? ¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?	Restricciones de uso ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia se puede usar/se encuentra esta palabra?

Tabla 1: ¿Qué implica aprender una palabra? Nation (2001)

Como se puede observar, asentar una buena base y llevar a cabo un aprendizaje de aspectos léxicos en profundidad es más extenso y laborioso de lo que a primera vista pudiera parecer y, por tanto, la enseñanza de estos aspectos puede presentar una serie de desafíos. El enfoque léxico y la técnica de gamificación presentan unas características que pueden ayudar al desarrollo eficaz de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como el propio nombre del enfoque indica, favorecer o priorizar el aprendizaje del léxico, puede resultar refrescante y motivador, en comparación con los enfoques con los que se han aprendido las lenguas durante tanto tiempo.

3.2. El aprendizaje en la adolescencia

El abanico de factores que afectan al aprendizaje es considerable. Por un lado, los factores externos a los que está expuesto el aprendiente, es decir, la influencia del entorno o el contexto, el input al que está sometido, la interacción en la que se ve envuelto, etc. Por otro lado, también influyen factores internos (de cada persona), como la motivación, la aptitud, la edad, la personalidad y la actitud, entre otros.

A pesar de que todos los factores son relevantes, y están interrelacionados, y de que se han de tener en cuenta para cubrir las necesidades y los objetivos comunicativos de cada alumno, puesto que este trabajo está enfocado a un grupo de alumnos adolescentes, en este epígrafe se hará referencia a la edad y, específicamente, a las características propias del aprendizaje durante la adolescencia.

No existe unanimidad con respecto a cuánto influye la edad a la hora de aprender una lengua extranjera, pero si se parte de los estudios de Piaget, los cuales manifiestan que el lenguaje es producto de la maduración de los procesos cognitivos del individuo, queda claro que este factor afectará y condicionará el aprendizaje, en mayor o menor medida.

Por un lado, hay autores que sostienen que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua puede realizarse con el mismo éxito tanto si se comienza de niño como si se comienza de adulto. Por otro lado, otros autores (Ellis, 1985; McLaughlin, 1985; Harley, 1986; Scarcella y Higa, 1982; Snow 1987) respaldan que es más fácil para los adultos ya que empiezan y avanzan más rápidamente ventaja en diferentes aspectos de la lengua, por ejemplo, el fonológico o ventaja en las últimas etapas de la adquisición de la lengua (acento), que los niños, en un principio, poseen más habilidades comunicativas y, por otra parte, los adolescentes negocian mejor en la interacción.

Estos son solo unos ejemplos que muestran la disparidad de los resultados a cerca de la

influencia de la edad en el momento de aprender una lengua. También podemos encontrar explicaciones con respecto a las diferencias asociadas al nivel cognitivo, al nivel sociopsicológico y neurológico y a la relación con la cantidad y forma de input al que se exponen los aprendientes. En este caso, al enfocar este trabajo a la adolescencia, se considera que el desarrollo cognitivo, social y personal, y el perfil psicológico de los adolescentes afecta directamente la implicación de estos en su aprendizaje de una lengua extranjera, y que se pueden aprovechar sus características para optimizar su aprendizaje.

Haciendo referencia de nuevo al trabajo de Inhelder y Piaget (1955), se acepta el pensamiento del adolescente como uno lógico formal, de carácter hipotético y deductivo. A diferencia de los niños, en la adolescencia ya son capaces de manejar y tener en cuenta hechos y datos posibles y sus diferentes variables, y no solamente los que tienen delante. Relacionado con el tema que concierne a este trabajo: son capaces de razonar, analizar y reflexionar de manera lógica a cerca de tanto un tema apoyándose únicamente en el lenguaje como de la misma lengua.

En la adolescencia, según Moreno (1985), no aumenta la capacidad de memoria en sí, pero sí la capacidad de hacer uso de ella. Es decir, los adolescentes son conscientes de la manera en que funciona su memoria, y ya son capaces de manejar y escoger espontáneamente estrategias de memorización en relación con el tipo y cantidad de información con el que están trabajando, que deben recordar e integrar con el conocimiento que ya poseen, cada vez más amplio y complejo. Junto con este avance, también nos encontramos con el desarrollo de sus habilidades metacognitivas (Moreno, 1989), lo cual significa que se desarrolla su capacidad de valorar qué estrategias se deben utilizar para comprender y/o aprender cierta información y, a su vez, la capacidad de evaluar eso que se ha comprendido y/o aprendido. Claramente, estos progresos están firmemente relacionados con el proceso de aprendizaje y a su capacidad de reacción y negociación a la hora de interactuar.

Con respecto al desarrollo de la personalidad, McKinney, Fitzgerald y Strommen (1997) explican que lo más importante de esta etapa es que los adolescentes se muestran sensibles al ridículo, pendientes de la opinión de los demás y muy conscientes de ellos mismos ya que se encuentran construyendo su identidad, de tal manera que llegan a sentirse bien consigo mismos a la vez que llegan a sentirse aceptados socialmente. Es relevante tener en cuenta este aspecto a la hora de elegir y plantear el tipo de actividades con las que trabajar en el aula.

En relación con su desarrollo social, cabe mencionar el gran cambio en el que reside su apoyo afectivo pues ahora su grupo de amigos ganará gran importancia y será la base de sus discusiones, valores, comportamientos, etc.; los adultos, incluidos los profesores,

quedarán en un plano mucho más atrás.

Si se tienen en cuenta los hechos anteriormente mencionados, se podrían adaptar las secuencias didácticas, actividades, etc. de manera que se impulse el diálogo y la interacción de cada uno de los alumnos ya que esto motivaría y afectaría positivamente su aprendizaje.

3.3. Gamificación y aprendizaje de una segunda lengua

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, se debe aclarar que gamificación es un anglicismo proveniente de *gamification*, término que deriva de la palabra *game*, que significa juego.

A pesar de que referirse al juego en el aula pueda resultar un concepto aparentemente moderno, ya en 1938, Johan Huizinga presentaba y explicaba la necesidad humana del juego en uno de los capítulos de su libro *Homo Ludens*; de ahí en adelante se ha investigado y trabajado con el juego y la gamificación y, esclareciendo la diferencia de ambos conceptos a su vez, se ha ido construyendo el término hasta llegar a lo que entendemos ahora por gamificación.

Una de las primeras definiciones que se pueden encontrar sería la de Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), quienes sostienen, de manera bastante amplia, que la gamificación es “la aplicación de elementos propios del diseño de juego a contextos no lúdicos.” (p. 2) Tras esta primera definición, otros autores como Huotari y Hamari (2012) fueron modelando y proponiendo diversas acepciones, hasta que Kapp (2012) afirma, de manera más profunda y específica que la gamificación es el uso de la estética y pensamiento de juego junto con mecánicas, también basadas en él, para captar la atención y motivar a las personas involucradas, fomentar el aprendizaje y resolver problemas. Años más tarde, Teixes (2015) definió la gamificación como “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos.” (p.18).

Los autores Werbach y Hunter (2012) respaldan que existen tres motivos generales por los que implementar este tipo de técnica en lugar de otras: *engagement* (la motivación y la implicación del aprendiente), *experimentation* (tiempo y esfuerzo invertido por el aprendiente) y *results* (resultados positivos).

Asimismo, se han ido elaborando diversos estudios acerca de las características y de los beneficios que el uso de la gamificación posee y proporciona en todos los ámbitos del

aprendizaje y, a continuación, se desarrollan los que afectan, específicamente, al proceso de aprendizaje de una segunda lengua y por qué se considera que, aunque no es la solución a todos los problemas del aprendizaje, puede ser una posible solución a varios de los que se pueden presentar asiduamente en el aula.

En el aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua el alumnado necesita diversos tipos de contacto con la información. Por un lado, referencias a muestras de lengua a modo de ejemplos, un input comprensible (Krashen, 1981), tener oportunidades de interactuar (Janicky y Swing, 1981), que la información esté contextualizada, además de estos factores de naturaleza más objetiva, conviene tener en cuenta aspectos subjetivos, propios de la naturaleza o la personalidad del alumno (aspectos cognitivos y afectivos), etc., todo ello, en su conjunto, influye en gran medida en el proceso de aprendizaje. En la enseñanza de segundas lenguas hoy en día, se pretende recoger los conceptos mencionados, (entre otros) y trabajar con ellos en el aula y se valora que una experiencia gamificada, es decir, incluir características o rasgos de los juegos a las actividades y tareas en el aula (Foncubierta y Rodríguez, 2014), puede ser una posible solución a los problemas y obstáculos que puede presentar el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en la etapa de la adolescencia.

A su vez, se considera que para lograrlo se debe tratar a la motivación como parte necesaria de la base del aprendizaje (y una pieza imprescindible de la gamificación), ya sea desde una perspectiva psicosocial o cognitiva -las dos ramificaciones de la motivación que señalan Tragant y Muñoz (2000)-, pues se cree que se le debería otorgar un papel significativo ya que es uno de los factores más importantes, como se mostrará a lo largo del desarrollo de este trabajo; es así de primordial puesto que, en resumen, el aprendiente debe estar motivado, debe sentir necesidad de comunicarse para llevarla a cabo. Por esto, se hablará en los próximos párrafos de la motivación de una manera un tanto más profunda para que se comprenda el gran peso que posee con respecto a los procesos de aprendizaje.

Por un lado, según el punto de vista del cognitivismo, la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. Es decir, la persona que está aprendiendo una lengua tendrá una razón para hacerlo, tomará la decisión de llevarlo a cabo y mantendrá e invertirá el esfuerzo requerido para lograrlo. Sus teorías, a su vez, señalan dos tipos de motivación: la intrínseca, asociada con el desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento y la predisposición hacia las tareas; y la extrínseca, que, como la palabra ya lo indica, está relacionada con el hecho de realizar una tarea comunicativa porque ayuda al aprendiente a llegar a ciertos objetivos externos.

Por otro lado, desde una perspectiva psicosocial, la teoría de Gardner (1985, 1988) sostiene

que existe un tipo de motivación específica para el aprendizaje de lenguas y que el grado de motivación de los aprendientes de una segunda lengua está condicionado por la voluntad por aprender o tener la oportunidad de darle uso a la lengua, por las actitudes que se presenta con respecto a su aprendizaje y por el esfuerzo que el aprendiente está por la labor de llevar a cabo. Asimismo, el autor plantea dos vertientes en la que se ramifica dicha motivación: la motivación instrumental, la persona aprende la lengua por intereses pragmático, es decir, pretende utilizar la lengua como medio para obtener ventajas; y la motivación integradora, la cual conlleva un esfuerzo no solo cognitivo, sino que también de comportamiento, la persona que aprende la lengua por intereses socioculturales ya que tiene como objetivo la inmersión en la comunidad de esta lengua o pretende aproximarse a su cultura.

Continuando esta línea, Dörnyei (1994, 2001) diferencia tres niveles que afectan dicho grado de motivación que hacen mella en ella; el nivel lingüístico -lengua como herramienta de integración y como utensilio instrumental-, el nivel del aprendiente -el individuo en sí, la percepción de su propio proceso de aprendizaje y de su necesidad del uso de la lengua y la autoconfianza-, y el nivel de la situación -todo lo relacionado con el aula, los materiales didácticos, el profesor, el grupo, etc.-.

Por todo ello, se sopesa que la gamificación en el aula de ELE puede ayudar a impulsar los factores a los que se ha aludido en los párrafos anteriores, y se sostiene que está estrechamente ligada a la motivación continuada en el aula. Si el docente se apoya en las dinámicas y los elementos que componen de la gamificación es muy posible que se cree tanto un ambiente motivador en general como potenciar la motivación de cada uno de los alumnos, y, por lo tanto, se puede plantear como posible solución para, entre otras cosas, disminuir en gran medida el aburrimiento que muchas veces está presente en el aula y obstaculiza en aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Como consecuencia, se establecerá un funcionamiento en el aula que afecte positivamente al rendimiento del alumno social y personalmente.

Antes de continuar con las particularidades de la gamificación educativa, también se quiere mencionar y matizar que, con base en las teorías conductivistas, los alumnos deben ser autónomos en la medida de lo posible y protagonistas de su proceso de aprendizaje ya que se estima que afecta positivamente a su imagen (la percepción de sí mismo). Por lo tanto, se habrá de crear un ambiente en la clase, a la par que motivador, que proporcione las herramientas necesarias para que los alumnos sean capaces de ser autónomos en su aprendizaje; la gamificación, de nuevo, es una posible opción para lograr esto.

Al indagar más sobre esta técnica y las aportaciones de investigación que se han realizado, se encuentra que son varias las razones y varios los autores que explican por qué se deben

gamificar las actividades o contenidos, entre ellos Anna Dalmases (2017) recoge unos de los pensamientos de Barata (2013) en tres puntos: “la experiencia es intrínsecamente gratificante, por lo que el alumno no es consciente del esfuerzo que está realizando; el alumno se concentra y dirige su atención a la actividad; y el alumno recibe *feedback* inmediato a sus acciones, con lo que siente que progresa, a la par que aprende a tolerar mejor el error y desarrolla su autonomía.” (pp. 12 y 13).

Igualmente, hay autores como Linehan, Kirman, Lawson y Chou (2011) que indican de qué componentes debe estar formada una experiencia gamificada, estos son: objetivos definidos, correlación entre el nivel de dificultad y la recompensa, *feedback* constante, orden lógico y de dificultad en aumento de las actividades, evitar actividades complejas trabajando con actividades simples y cortas, posibilidad de alcanzar los objetivos de varias maneras y otorgar reconocimiento social en el aula.

Por otra parte, Zichermann y Cunningham (2011) hacen hincapié en que se ha de mantener la diversión como componente principal y Teixes (2015) hace referencia a la importancia de fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo. Además, Barata, Gama, Jorge y Gonçalves (2013) sostienen que el espacio/tiempo que corre entre una actividad y otra debe organizarse bien para que no sea muy escaso (aumente la competitividad del alumno) ni excesivo (el alumno se desmotive).

Desde esta perspectiva, en el momento de elaborar una explotación didáctica gamificada, se menciona de nuevo a Werbach y Hunter (2012), quienes plantean los elementos que deben construir una actividad gamificada, de qué están compuestos y cómo se hayan jerarquizados y relacionados entre sí en una tabla como la siguiente:

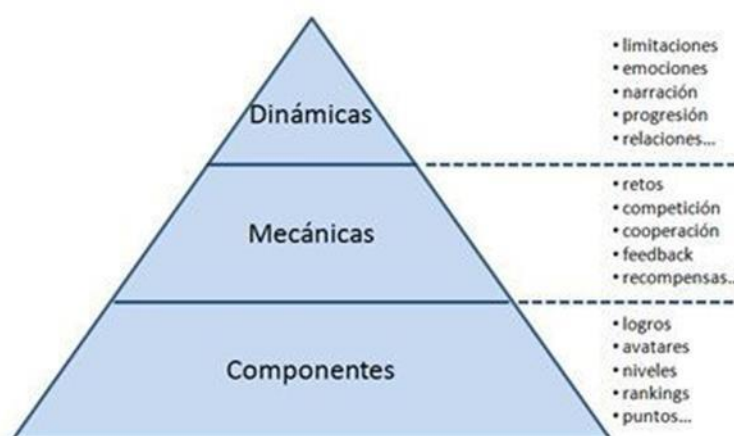


Figura 2. (https://edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)

Tras esta muestra a grandes rasgos de la gamificación, en el próximo epígrafe se ejemplifica y se lleva a la práctica esta teoría, especificando en cada sesión los elementos (componentes, mecánicas y dinámicas), a los que hemos aludido, que la integran. Se han hecho muchas referencias y aportaciones relacionadas con lo que significa gamificación, sin embargo, en este trabajo se asume que la gamificación en el aula de ELE supone un impacto positivo al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos -objetivo principal del aprendizaje de una lengua, Lourdes Miquel (1997)-, de la creatividad, de las interacciones interpersonales, etc. de un grupo de adolescentes aprendientes de español como segunda lengua.

3.4. Juego y gamificación

La frontera entre el juego y la gamificación en el contexto de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ha generado un debate que todavía permanece abierto. En este sentido, se plantea que lo importante es encontrar los puntos en común entre ambos puesto que tanto una actividad gamificada como un juego educativo se basan en todo lo que conlleva el juego, concepto del que ya hablaba Huizinga (1938) y del que Mora (2017) destaca su importancia en el aprendizaje.

El juego es el sistema de aprendizaje natural más sofisticado que se puede encontrar y desde la infancia todos aprendemos jugando. Es por este motivo que la presencia de juegos destinados al aprendizaje lingüístico en el aula de ELE es abundante. Por esta razón, tanto en MCER (2002) como el PCIC (2006) le otorgan gran peso al juego y recomiendan el uso del componente lúdico como recurso para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Como similitudes, se destaca que el eje central de las dos técnicas, en contraposición a la enseñanza tradicional, es proporcionar diversión al estudiante para favorecer la enseñanza y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Asimismo, Gallardo y Fernández (2010) exponen que esta forma de aprender incide de manera positiva en aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, de la personalidad y de la forja del carácter (por ejemplo, la creatividad, el ingenio, la imaginación...), lo cual puede ser de gran ayuda al trabajar con adolescentes.

Por un lado, al gamificar el aprendizaje arranca un proceso de motivación, diversión, reglas, recompensas y niveles en el que el aprendizaje queda en segundo plano, aunque aprender sea imprescindible para jugar. Con esto se pretende conseguir un cambio de comportamiento en quienes están involucrados para que quieran seguir jugando, es decir, seguir aprendiendo. Por otro lado, cuando se lleva a cabo un juego en el aula, se puede

considerar una actividad adicional al aprendizaje para que la enseñanza sea más entretenida, pero sin que el juego sea el hilo conductor de esta enseñanza o aprendizaje.

4. Aplicación práctica

Una vez expuestos los fundamentos teóricos con atención al tratamiento del léxico, el factor edad (la adolescencia, en este caso), el aprendizaje basado en juegos y la gamificación, a continuación, se presentan los detalles correspondientes a la aplicación práctica del marco.

4.1. Participantes y contexto del aula

La intervención didáctica se desarrolla a lo largo de un curso (tres horas al día, por las mañanas de lunes a viernes) de inmersión lingüística en España durante un mes de verano. Se pretende sacar provecho de dicha situación de inmersión para fomentar la interacción y el intercambio cultural.

El perfil de los alumnos se acota a veinte adolescentes de entre 15 y 18 años, de diferentes nacionalidades de nivel B1. Estas diferencias de nacionalidad se verán como una ventaja y se utilizarán de manera que se produzca un mayor intercambio cultural en el aula. Asimismo, se tendrán en cuenta los diferentes contextos de aprendizaje de los que provienen los alumnos, a los que están habituados, para preparar las instrucciones y la manera de introducir la secuencia gamificada. Se cree necesario puesto que, si dicho contexto es más tradicional o si, por el contrario, los estudiantes están acostumbrados a trabajar con unos enfoques más dinámicos, etc. (por ejemplo, los alumnos que vengan de una escuela con americana estarán más acostumbrados a hablar en público o a debates que los alumnos que vengan de una escuela francesa), se reflejará en el comportamiento de los alumnos en el aula y a la hora de realizar las tareas que se propongan.

Por otra parte, además de los rasgos y características descritas en epígrafes anteriores de la etapa de la adolescencia, también se tendrán en cuenta aspectos como la actitud, las habilidades y la personalidad de cada uno de ellos (si son más tímidos o menos etc.). En el momento de poner en marcha la secuencia didáctica, ya se ha trabajado con los alumnos durante la primera semana y el docente se puede hacer una idea general de cómo trabaja en el aula cada alumno. Por lo tanto, estos aspectos se utilizarán como una pieza para formar grupos de manera que los alumnos estén mezclados, es decir, que los alumnos con perfiles diferentes trabajen juntos y así potenciar la cooperación, el apoyo mutuo y

sobrepasar obstáculos de interacción o de desarrollo comunicativo.

4.2. Contenidos léxicos

En la intervención didáctica que aparece en el epígrafe 4.3. se trabajará con aspectos léxicos relacionados con las nociones generales de localización en el tiempo (adverbios como ya y todavía) y aspectos de desarrollo (relacionados con la puntualidad, el retraso, la continuación, etc.) dentro de los márgenes establecidos por el MCER y el PCIC en un nivel intermedio B1. Asimismo, se mostrarán las diversas las colocaciones directamente relacionadas con estos contenidos y, a su vez, las expresiones y/o unidades léxicas que deriven, aparezcan o surjan a lo largo del desarrollo de las actividades en el aula.

A continuación, se exponen con detenimientos los contenidos, que aparecen en el índice de las nociones generales del PCIC (2006), que forman los aspectos léxicos que se han mencionado. Asimismo, en la intervención didáctica se trabajarán con los aspectos gramaticales directamente relacionados con estos conceptos léxicos.

Con respecto a la noción de localización en el tiempo, se trabajará con el presente, el pasado y el futuro, incluyendo los siguientes conceptos relacionados con esto:

- Presente: presente, ejemplo: “hay que disfrutar del presente”; llevar + gerundio, ejemplo: “llevo un año trabajando en esta empresa”; actualmente; últimamente, ejemplo: “no he visto a Clara últimamente”; ya (no), todavía (no), ejemplos: “¡Ya soy médico!”, “todavía no sé qué hacer”; desde entonces; hasta ahora; por el momento, ejemplo: “por el momento hemos decidido no hacer nada”.

- Pasado: pasado; historia; tradición; el otro día, ejemplo: “el otro día me pasó una cosa increíble”; la década de los + (década); antiguo, ejemplo: “un edificio antiguo”; histórico, ejemplo:

“un momento histórico”; prehistórico, ejemplo: “arte prehistórico”; anteayer; anoche; entonces, ejemplo: “entonces no existían los teléfonos móviles”; en el + (año abreviado), ejemplo: “nos casamos en el 98”; en el (año) + (año), ejemplo: “Miguel de Cervantes murió en el (año) 1616”; en ese momento; en aquel momento.

Estos aspectos léxicos pueden relacionarse con aspectos gramaticales como pueden ser el pretérito perfecto simple o indefinido, para contar una historia.

Con respecto a la noción de los aspectos de desarrollo, se trabajará con la simultaneidad,

la anterioridad, la posterioridad, la puntualidad, el retraso, el inicio, la finalización y la continuación, incluyendo los siguientes conceptos relacionados con dichos aspectos:

- Simultaneidad: al mismo tiempo, ejemplo: “estudio y trabajo al mismo tiempo”.
- Anterioridad: anteayer; antes de que, ejemplo: “me voy antes de que sea tarde”; hace un momento/un instante/dos minutos.
- Posterioridad: resultado, ejemplo: “obtener un resultado”; pasado mañana; (número)/unos/varios minutos/horas/semanas/meses/años después/más tarde, ejemplo: “unos días después”, “dos años más tarde”; al día/a la semana/ al mes/ al año siguiente, ejemplo: “a la semana siguiente llegó un paquete misterioso”; después de número/unos/varios/muchos minutos/horas/días/semanas/meses/años, ejemplo: “después de unas horas”, “después de dos meses”; después de un/mucho tiempo/rato; luego; más tarde; ejemplo: “descansamos un rato y luego salimos a dar un paseo”; inmediatamente, ejemplo: “salió inmediatamente”; a continuación.
- Puntualidad: puntual, ejemplo: “el tren llegó puntual”; urgente; tardar, ejemplo: “has tardado mucho”; llegar a tiempo, ejemplo: “por suerte pudimos llegar a tiempo”.
- Retraso: retraso; falta de puntualidad; tener prisa/estar apurado (Hispanoamérica); llegar/salir/venir con retraso, ejemplo: “el avión salió con retraso”.
- Inicio: principio, ejemplo: “el principio de la guerra”; origen; comenzar, ejemplo: “el curso comenzará el día diez”; montar un negocio/una empresa; primero, ejemplo: “primero llegaron los fenicios y más tarde los griegos”; al principio, ejemplo: (al principio no me di cuenta”; ¡vamos!
- Finalización: muerte; final, ejemplo: “el final de las vacaciones”; acabar, ejemplo: “el concierto acabó muy tarde”; cancelar, ejemplo: “cancelar una cuenta”; dejar, ejemplo: “ha dejado los estudios”, “dejó a su novio en abril”; dejar de + INF, ejemplo: “dejé de fumar hace unos meses”; estar hecho/terminado; finalmente, ejemplo: “finalmente se fue”; al final, ejemplo: “al final no vino a la fiesta”; por último, ejemplo: “por último se debe apagar la máquina”.
- Continuación: continuar; seguir + gerundio, ejemplo: “sigo yendo al gimnasio”; todavía, ejemplo: “todavía juego al tenis”, “todavía lleva el pelo largo”; sin parar, ejemplo: “trabaja sin parar”.

4.3. Intervención educativa

La intervención educativa se ha elaborado a partir de la suma de los criterios teóricos expuestos en el marco teórico y de los conceptos y conocimientos desglosados en los epígrafes 4.1. y 4.2. Esta secuencia didáctica gamificada se desarrollará a lo largo de la segunda semana del curso, se contará con tres horas al día, en sesiones de 1h30 contando con un descanso entre una sesión y otra, por la mañana de lunes a viernes. Es decir, esta intervención se despliega en 10 sesiones en un total de 15 horas.

Con respecto a la distribución y al mecanismo de trabajo, se formarán cinco grupos de cuatro alumnos teniendo en cuenta los criterios, además de agruparles para que coincidan diferentes nacionalidades, a cerca del perfil de cada uno de los estudiantes que se han mencionado anteriormente; como son la personalidad, la actitud, etc. que se han podido observar a lo largo de la primera semana del curso, para potenciar la participación, el rendimiento y el buen desarrollo de la secuencia gamificada, en la cual, la dinámica predominante será la narrativa, se utilizarán mecánicas como el *feedback* y la cooperación, habiendo una recompensa final que se conseguirá con al alcanzar, a modo de componente, los logros predeterminados.

A lo largo de toda esta secuencia didáctica, el docente hará sondeos y elicitaciones para tratar de maximizar la participación y la interacción de los alumnos, también aprovechando los comentarios o sugerencias que ellos puedan realizar durante las clases. Las actividades se plantearán desde las más controladas a las más libres. Asimismo, mientras los alumnos estén trabajando en grupos, se pondrá música en un volumen bajo para amenizar el aula y, al mismo tiempo, de seguridad a los alumnos que puedan tener vergüenza de que los compañeros de otros grupos escuchen sus errores, con intención de aludir a y cubrir la característica de miedo al ridículo de la etapa de la adolescencia.

Los pasos a seguir en estas actividades, tras haber seleccionado tanto los mencionados textos como los elementos que se pueden explotar en ellos variarán en función de lo que se va a hacer con ellas. Aun así, en primer lugar, antes de preparar el texto el docente llevará preparadas herramientas para introducir el tema de manera motivadora, crear expectativas, aludir al conocimiento del alumno, presentar o preenseñar el léxico, recordar estructuras, etc.; en segundo lugar, durante la exposición del texto los alumnos realizarán prácticas controladas para enfrentarse a él; y, en tercer lugar, después del texto, se desarrollarán las prácticas libres (oral y/o escritas) en las que los alumnos trabajarán con lo que han aprendido a lo largo de la clase.

Además, la corrección será continuada a lo largo de toda la clase a modo de *feedback*, en ocasiones por parte del profesor y en otras ocasiones por parte de los compañeros cuando

se corrijan entre ellos, siempre de manera constructiva e indicando también los aspectos positivos del trabajo de los compañeros. Cabe mencionar que dicha corrección, el momento en el que se realiza y la forma de llevarla a cabo es un aspecto muy importante a la hora de manejar el aula y afecta directamente al proceso de aprendizaje de los estudiantes y, por esta razón, en esta secuencia didáctica se han utilizado diferentes métodos.

La evaluación de las actividades y tareas se efectuará de varias maneras, por un lado, con trabajo de coevaluación en el que los alumnos presentarán a sus compañeros sus resultados y se darán consejos de mejora, y, por otro lado, el docente evaluará ese mismo trabajo y, en las actividades pertinentes, otorgará los puntos (especificado en cada enunciado el criterio que se sigue en cada actividad). Además, los alumnos realizarán una autoevaluación al acabar la secuencia.

LEYENDA:

Negrita → Los enunciados de las actividades.

Normal → Parte de la actividad.

Cursiva → La monitorización del profesor, lo que pasa en el aula, etc.

Subrayado → Ejemplos de cómo introducir nuevo léxico.

Azul → Ficha técnica de gamificación.

SESIÓN 1 (lunes)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: -
- Mecánicas: cooperación y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.

1. El docente comienza la clase contando una anécdota del fin de semana. Tras esta

breve apertura, pide que el grupo se ponga de pie en el centro de la clase para hacer un ejercicio de mímica, les pregunta a cerca de su fin de semana, que imiten alguna de las cosas que han hecho, los compañeros tienen que adivinarlo; cuentan qué les gustó más y qué menos, por qué, etc. y continua el alumno que acertara la actividad.

A continuación, se hace un pequeño repaso de las estructuras trabajadas la semana pasada mientras se pegan por la clase los carteles de estas para recurrir a ellos cuando sea necesario.

2. Pega la foto de Pedro “el despistado”



Pregunta si saben quién puede ser, si saben qué significa despistado, etc. para quien no lo sepa, a medida que les cuente la historia, ¡lo averiguarán! Se utilizará la historia a modo de dinámica y de contextualización y, como es posible que muchos no sepan el significado de “despistado”, esta palabra funcionará de motivación ya que al final podrán deducir su significado. Además, el profesor afirma que el chico es el hijo de unos amigos suyos que viven en Francia, para crear una sensación de proximidad y captar así más la atención de los alumnos. El docente coloca cartulinas numeradas boca abajo en el suelo, por la otra parte son dibujos de situaciones de Pedro (se despierta, cierra la maleta, va corriendo hacia el autobús, está en aeropuerto, etc.), y tiene unas tarjetas con verbos en infinitivo con los mismos números. Por turnos, cada alumno va eligiendo un número, el profesor da la vuelta a la cartulina elegida mostrando el dibujo, coge la tarjeta correspondiente, y van componiendo la historia conjugando los verbos

en indefinido.

La historia incluye aspectos léxicos que conciernen este tema (se irán introduciendo a medida que avance la historia), como: “Pedro al no ver su vuelo anunciado, pensó que el avión salía con retraso, pero después de un rato... ¡fue un día antes al aeropuerto!”. Cada vez que aparezca un concepto léxico nuevo, se dedicará unos minutos a apuntarlo en la pizarra, intentar que sean los alumnos quienes deduzcan el significado por el contexto, etc., y se explicarán aspectos relacionados, en este caso, la (falta de) puntualidad, llegar tarde, tener prisa, tarde, varios/muchos minutos después/más tarde, etc.

Después de contar el inicio de la historia, se lleva a cabo una larga reflexión acerca del léxico nuevo y la gramática (de la cual se añadirán carteles por la clase, para recurrir a ellos en caso de duda, etc.), mediante la conversación en clase y la fijación en la pizarra del nuevo lenguaje presentado.

SESIÓN 2 (lunes)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: -
- Componentes: logros.
- Mecánicas: cooperación, competición y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

3. ¿Cómo vamos a trabajar?

El docente forma los grupos y da las instrucciones de la secuencia gamificada, explica cómo funciona, bajo qué criterios/logros se otorgarán los puntos, etc.

Lo primero es buscar un nombre, y ¡un logo! Haz una lluvia de ideas con tus compañeros de equipo y apuntad el que elijáis:

Los alumnos tienen a disposición una cartulina distribuida como la tabla que

aparece a continuación; bajo el título de equipos, cada grupo escribe el nombre que hayan elegido y, bajo el título de logros, se dibujará el logo o diseño de cada uno de los grupos cuando reciban los puntos. La cartulina estará colgada en una de las paredes de la clase durante la semana que dura la secuencia.

EQUIPOS	LOGROS

4. ¡Vamos a hablar un rato!



El profesor escribe la palabra “tiempo” en la pizarra y pide que cada alumno vaya saliendo y escriba una palabra que se les ocurra relacionada con el tiempo. Esto llevará a conversar sobre diferentes cosas, el tiempo, horarios, relojes, etc. aludiendo al conocimiento previo del alumno. El docente estará monitorizando, sondeando y cerciorándose de que todos participen, pero dejando a los alumnos ser los protagonistas de la conversación, recordando conceptos léxicos que han aparecido anteriormente, incorporando alguno nuevo, haciendo elipsis, etc.

5. ¡Juguemos!



Se divide la clase en grupos formados por un alumno de cada equipo para jugar al Pictionary. Se van apuntando y recogiendo los puntos y, al final, se agrupan los equipos, suman los puntos y se ponen en común con la clase. El equipo que más puntos tenga añade un logro en la cartulina.

SESIÓN 3 (martes)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: logros.
- Mecánicas: cooperación y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.

El docente comienza la clase abriendo conversación preguntándoles a cerca de lo que hicieron la tarde anterior... para que los alumnos empiecen a interactuar.

6. *Tras esta primera toma de contacto, el profesor continúa la historia donde se dejó el día anterior. Al igual que a lo largo del resto de la narración, se incluyen contenidos léxicos que se tratan en este tema y, a su vez, expresiones como: “el despertador le jugó una mala pasada”, “aunque corrió sin parar, no llegó a tiempo para coger el tren”, o referencias culturales como “la Renfe”. El docente remite al enunciado del próximo ejercicio para saber qué fue lo que hizo Pedro. Utilizando siempre recursos desde internet hasta escribir en la pizarra a modo de apoyo, de fijación y de reflexión con respecto al nuevo lenguaje.*

7. **¿Qué haces si tienes que hacer tiempo? Pedro, mientras esperaba, se sentó a leer en su móvil blogs de viajeros sobre lugares en Perú, donde viajará con su familia en las próximas vacaciones, fíjate en los verbos destacados, ¿los reconoces?:**

Somos Vanessa y Roger, una pareja a la que desde que nos conocimos, nos dimos cuenta de que nos entusiasma viajar y todo lo que esté relacionado con ello.

El viaje a Perú nos **llevó** a recorrer uno de los países más fascinantes del mundo. **Llegamos** desde Barcelona a Lima, donde **pasamos** el primer día de nuestro viaje y **conocimos** esta interesante capital. Desde aquí **empezamos** a viajar hacia el sur, en transporte local. En la Reserva de Paracas **disfrutamos** de uno de los paisajes más bellos del país.



Imagen II: Líneas de Nasca

Desde aquí **seguimos** la ruta hacia Ica y Huacachina, donde **disfrutamos** de un breve pero intenso día antes de coger un autobús nocturno que nos **llevó** hasta Nasca, para disfrutar de un sobrevuelo por las líneas más famosas del mundo.

Después de este día, nos **pusimos** de camino a Arequipa, una ciudad que nos **atrapó** desde que llegamos. Desde aquí nos **trasladamos** hasta el Valle de Colca, donde **pasamos** un par de días disfrutando de unos paisajes increíbles y de una altura que, por suerte, no nos jugó una mala pasada.



Imagen III: Ciudad de Arequipa

De Colca **viamos** en autobús hasta Puno, donde **pudimos** disfrutar del lago navegable a más altura del mundo: el lago Titicaca.

Desde Puno **volvimos** a pasar otra noche en autobús, esta vez con destino a Cusco, una de las ciudades más bonitas del Perú y que nos **sirvió** de entrada al increíble Valle Sagrado. Después de dos días **llegamos** a Machu Picchu:



Imagen IV: Plaza de Armas- Ciudad de Cusco

¡esto da para otro
relato completo!

(Texto extraído y adaptado de: www.viajeroscallejeros.com/viaje-peru-por-libre)

61. Piensa con tu equipo en un título para este texto. Cuando lo tengáis, escribidlo en la pizarra y ¡a votar al más original! Recuerda que no puedes votar el título que haya propuesto tu equipo.

El docente pasea por la clase mientras los equipos hacen la lluvia de ideas y corrige, si fuera necesario, la propuesta de cada uno de estos antes de que lo escriban en la pizarra. Después, cada alumno sale a votar el que más original les parezca, de los otros equipos. Se hace recuento de votos y el equipo que cuente con más votos añade un logro en la cartulina.

62. Vamos a echarle un vistazo a su página web...

El profesor muestra con el proyector la entrada del blog, el título de esta y más o menos cómo está estructurado. Pregunta si alguien tiene uno, si consultan blogs habitualmente, para qué, etc.

¿Sabéis qué significa viajar por libre? Cuéntale a tu compañero una pequeña anécdota de cuando viajaste por libre o, ¡inventatela!



63. Responde verdadero o falso y compara las respuestas con tu compañero, argumenta tu respuesta:

- Viajaron por la noche hasta Nasca en transporte público.
- Al principio, Arequipa no les gustó.
- En el Valle de Colca, lo pasaron mal por la altitud.

- No hablan de su aventura en el Machu Pichu porque no fue gran cosa.

64. Si Pedro va a ir a Perú, ¿crees que ya ha ido o que todavía no ha ido?

El docente pregunta a los alumnos si saben lo que significa ya/todavía y, a modo de contextualizar, cuenta una situación en la que aparecen los padres de Pedro, Manuela y Pepe, relacionado con el tiempo que ya han hablado en la actividad de conversación. El docente cuenta que conoce a Manuela desde que eran niños y que siempre fue muy organizada y ordenada. Resulta que se fue un fin de semana a visitar a su madre y Pepe tiene, que es un poco desastre, tiene la casa hecha un desastre. Por eso, Pepe tiene que recoger la casa antes de que llegue Manuela.

El docente reparte una fotocopia (a) a la mitad de la clase y propone un ejemplo: “Pepe todavía no planchó”, y reparte la segunda fotocopia (b) a la otra mitad de la clase y propone otro ejemplo: “Pepe ya planchó”. Trabajan en parejas, un alumno con fotocopia (a) y otro con fotocopia (b) para que practiquen el nuevo concepto.

También se introducirá una construcción nueva: llevar + gerundio. Poniendo ejemplos como “si nos fijamos en el reloj, sabemos que Pepe lleva recogiendo una hora”.





SESIÓN 4 (martes)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: -
- Componentes: logros.
- Mecánicas: cooperación y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

7. ¡Crea tu propio blog con tu equipo!



Ejercicio de escritura en el que los alumnos trabajan en equipo, crean y redactan 4 entradas del blog; cada una de ellas trata de un lugar que visitaron en su país (para que compartan aspectos culturales conocidos suyos con el resto de los compañeros, que provienen de culturas diferentes).

Los alumnos cuentan con el material que necesiten (folios, cartulinas, rotuladores, pegamento, etc.) para crear la “página de blog” que pegarán por la clase al haberlo acabado. A los cinco blogs, se le pega un papel en el que aparezca “me gusta” y un apartado de comentarios.

Todos los alumnos se levantan y leen los blogs de los demás equipos, subrayan “me gusta” a las producciones que quieran y añaden un comentario positivo y constructivo sobre lo que han leído. Al mismo tiempo, el docente los lee, recoge los errores más importantes y cuando todos hayan acabado de leer y comentarlos, expone anónimamente los errores y trabajan en común sobre ellos. Al final, el equipo del blog que más me gusta haya recibido añade un logro en la cartulina.

SESIÓN 5 (miércoles)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: -
- Mecánicas: cooperación y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

El docente comienza la clase abriendo conversación preguntándoles a cerca de lo que hicieron la tarde anterior... para que los alumnos empiecen a interactuar.

8. La Alhambra:



El profesor continúa narrando la historia de Pedro, que por fin se había reunido con sus amigos en Granada, donde tenían pensado visitar la Alhambra. Pedro era el encargado de concertar la cita (se relaciona con cancelar una cita, etc.) para visitarla y, sin cita previa, no se puede ir. ¿Qué pensáis que hicieron? El docente pregunta para que los alumnos digan diferentes posibilidades.

Al final, dejaron de buscar (dejar de+ INF, dejar la búsqueda, etc.) porque por mucho que buscaran, ya no podían visitar la Alhambra presencialmente. Entonces, uno de los amigos recordó que le habían hablado de una nueva aplicación.

¿La conocéis, la habéis utilizado alguna vez?

Google Arts & Culture: <https://artsandculture.google.com/project/discover-spain>

¿Alguien ya conoce la Alhambra? El profesor indaga para ver si alguno de los alumnos conoce cualquier dato sobre ella, qué es, si han ido, etc.

¡Hagamos lo mismo que ellos, vamos a visitarla! Se hace una visita online con el proyector mientras que se señalan contenidos léxicos del pasado, de historia, como histórico, antiguo, en el año, entonces, etc.

Al igual que en resto de sesiones, se hace hincapié en el léxico y en las estructuras nuevas, repitiéndolas, reflexionando sobre ellas, fijándolas en la pizarra, etc.

9. Seguimos de visita desde nuestra silla:

El profesor les deja tiempo para que, cada uno con su dispositivo, o en parejas si lo prefiriesen, exploren la aplicación y lo que ofrece. Después, deben escoger uno de los lugares y visitarlo, leer sobre él, etc. y tomar notas. Cuando todos hayan acabado, se sientan en grupo y presentan a los compañeros lo que han visitado, leído, averiguado, qué les ha gustado más, qué menos, si les gustaría visitarlo en persona, por qué...

SESIÓN 6 (miércoles)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: -
- Componentes: logros.
- Mecánicas: cooperación, competición y feedback.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

En esta sesión, el docente presenta una serie de juegos y actividades. Algunos se realizarán en parejas y otros en los equipos predeterminado. Estos segundos, darán la oportunidad de conseguir más logros. Todos ellos estarán relacionados e incluirán los conceptos, expresiones y contenidos con los que se ha ido trabajando hasta ahora, a modo de repaso.

10. La ruleta:



Comienza el juego como una ruleta normal, pero en cada pestaña de la misma, en vez de aparecer números, aparecen tres palabras (ya, todavía, acabar, urgente, tardar, hasta ahora, avión, médico, llegar, dejar, amigo, concierto, clase, etc.) que se deben utilizar para formar una frase. El equipo que tenga el turno consigue un punto si la formulan correctamente en un tiempo determinado; si no, esa misma pestaña pasa al siguiente equipo hasta lograrla construir de manera correcta.

Cuando se termine, cada equipo suma todos los puntos que haya conseguido y el que haya acumulado más, añade un logro en la cartulina

11. Tabú:

El docente reparte a cada equipo un número tarjetas con vocabulario con el que se ha trabajado en algún momento de la semana. Cada equipo elige a un representante, a quien tienen que definir las palabras, sin mencionarla específicamente, para que este representante las averigüe. Tras tres minutos, se hace un recuento de las palabras que hayan acertado, se cambia de tarjetas y de representante y se vuelve a empezar para que todos los alumnos participen de un lado del juego y del otro. Al final, el equipo que mayor número palabras adivinadas haya conseguido añade un logro en la cartulina.

12. Bingo:

Se reparten los cartones de bingo que contienen, en vez de números, palabras (adverbios, verbos...) y expresiones. El profesor las va diciendo aleatoriamente, quien tape una de ellas tiene que repetirla en voz alta (para practicar la pronunciación) y el equipo al que pertenezca el alumno que cante bingo primero, añade un logro a la cartulina.



13. Tarjetitas:

El profesor agrupa en parejas a los alumnos (de manera que no siempre trabajen juntos los mismos estudiantes) y reparte unas tarjetas. Estas tarjetas tienen escrito, por un lado, la persona y el verbo en infinitivo y, por el otro, está escrito el verbo conjugado en indefinido, en la persona que aparece por el lado contrario.

Se van turnando, un alumno lee en voz alta el verbo en infinitivo y la persona en la que se tiene que conjugar y el segundo alumno lo tiene que conjugar; si lo conjuga correctamente, cambian de rol, pero, si está mal, el compañero no le corrige, sino que le da pistas para que se autocorrija, por ejemplo, si es un verbo pronominal, irregular... hasta que lo haga correctamente.

14. Sopa de letras:

El docente cuelga cinco sopas de letras con verbos conjugados en el indefinido (como en las tarjetas con las que han trabajado anteriormente) en las paredes del aula, una para cada equipo. El primero de ellos que acabe, habiéndola hecho correctamente, añade un logro a la cartulina.

15. Quiziz: <https://quizizz.com/>

Quizizz es una herramienta con la que repasarán los contenidos trabajados hasta el momento, desde los nuevos y diversos aspectos léxicos hasta los lugares y temas mencionados en los blogs y en la aplicación de Google Arts & Culture.

Cada alumno jugará desde su dispositivo móvil, y el equipo que consiga un logro será aquel del alumno que consiga mayor puntuación en este juego.

SESIÓN 7 (jueves)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: logros.
- Mecánicas: cooperación, competición y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.

El docente comienza la clase abriendo conversación preguntándoles a cerca de lo que hicieron la tarde anterior... para que los alumnos empiecen a interactuar.

16. Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=JJPIRRwvENo>

El vídeo se visualizará varias veces para explotarlo al máximo, ya que no es de difícil comprensión, y que sirva como introducción y contextualización para las dos actividades siguientes.

Primera visualización: Todos los alumnos se ponen de pie. El docente los empareja y les indica que se coloquen espalda con espalda, quedando la mitad de la clase mirando a la pizarra, donde se proyectará el vídeo, y la otra mitad mirando hacia el otro lado de manera que no puedan ver el vídeo. Verán el vídeo sin sonido y los alumnos a los que les haya tocado de cara a la pizarra tienen que ir contando al compañero que tienen detrás lo que ven, dónde se desarrolla el vídeo, qué hacen, en qué momento del día, etc.

Al acabar esta primera visualización, los alumnos que no vieron el vídeo cuentan lo que saben o de qué creen que trata y, entre todos, tratan de sacar alguna conclusión. Segunda visualización: Todos ven el vídeo, esta vez con sonido, se va parando de vez en cuando para preguntar cómo saben que es el desayuno, cómo es el desayuno típico en su país... para contrastar lo que habían dicho con lo que realmente pasa, etc.

Tercera visualización: Todos ven el vídeo sin hacer pausas para que lo vean completo y resolver cualquier duda que les pudiera quedar. Tras esta última visualización, el docente pide un voluntario que haga un resumen del vídeo; cuando acaba, pregunta si todo el mundo está de acuerdo o quiere añadir alguna cosa, etc.

17. Cuéntales a tus compañeros qué hiciste ayer, averigua y apunta lo que hicisteis igual y qué hizo cada uno diferente.



Antes de hacer los grupos, el docente aprovecha, en este momento, al hilo de la construcción del video y de la noción de anterioridad a la que se hace referencia (ayer, anoche, etc.), para introducir más aspectos relacionados con las nociones de aspectos de desarrollo de simultaneidad (al mismo tiempo), inicio (principio, al principio, origen, comenzar, primer) y finalización (final, estar hecho, acabar, finalmente, por último), fijándolos en la pizarra y explicándolos con ejemplos de las fotocopias que se habrán entregado. Asimismo, se utilizarán estrategias en las que sean los alumnos quienes den las ideas, se autocorrijan, etc.

El profesor agrupa a los alumnos bajo los criterios mencionados en varias ocasiones para que realicen la actividad. Cuando terminan, el docente pide que lo pongan en común y así se lo cuentan al resto de la clase.

18. ¡Encuentra a quien lo hizo!

El profesor reparte una fotocopia como la que aparece a continuación y da las instrucciones de la actividad. Los alumnos tienen que moverse por la clase y hablar con sus compañeros, conjugando y formulando las frases que aparecen

correctamente para rellenar la tabla con el indefinido y con el nombre de la persona que lo hizo. El equipo del alumno que acabe primero, formulando bien las frases, conjugando los verbos correctamente y con nombres de diferentes compañeros añade un logro a la cartulina.

	Pretérito Indefinido (tú)	Nombre de la persona que lo hizo
COMER una naranja o un plátano (ayer).		
IR a la playa (ayer).		
VER una película (ayer)		
TENER PROBLEMAS con alguien (ayer)		
COMER pescado (ayer)		
IR a clase de español (ayer)		
CORTARSE el pelo (ayer)		
HABLAR por teléfono con tu familia (ayer)		
COMER chocolate (ayer)		
COMPRAR un libro (ayer)		

- 19.** El profesor recupera la historia de Pedro. No os habréis olvidado de él, ¿verdad?, ¿qué pensáis que hicieron después?, ¿qué más pasó durante su viaje?
- Escribe tres palabras en la pizarra, por ejemplo: “todavía”, “pasaporte”, “encontrar”, y explica que forman parte de lo que le pasó a Pedro con sus amigos en el viaje. A continuación, pide a un alumno que construya una frase o una mini historia con estas palabras, por ejemplo: “Pedro todavía no encuentra su pasaporte, un amigo suyo le dice que seguramente se lo dejó en el albergue porque es un despistado y tienen que volver”. El alumno que haya construido dicha frase o historia sale a la pizarra y escribe otras tres palabras para que otro compañero se invente otra posibilidad, y continúa así la actividad para que todos los alumnos participen de la misma manera.

SESIÓN 8 (jueves)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: logros.
- Mecánicas: cooperación, *feedback* y recompensa.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

20. ¡Vamos a hacer memoria y a encontrar un final!

En conjunto, el profesor y los alumnos recuerdan la historia que tienen hasta el momento, y escogen la posibilidad que más le guste a la mayoría de las que crearon entre todos en la actividad anterior. ¿Ya sabéis lo que significa despistado? ¿Por qué le llaman Pedro el despistado?

Ahora que ya tienen la historia encaminada, el docente coge la cartulina con los nombres de los equipos y los logros y hacen un recuento. Por orden de como hayan quedado “clasificados” los equipos, escogerán el final que quieran darle a la historia de Pedro. Además, el equipo que quedó primero, como recompensa también puede elegir la película, de entre las propuestas por el profesor, que verán la semana siguiente.

Estos son los cinco finales posibles. Escoge el que más divertido te parezca porque, ¡lo tienes que preparar un pequeño cortometraje con tu equipo!

1.



2.





SESIÓN 9 (viernes)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: -
- Mecánicas: cooperación y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

21. *Durante esta sesión se da tiempo a los alumnos para terminar de preparar la escena, la cual deberá durar alrededor de 10 o 15 minutos, y para ensayar. Al mismo tiempo, el docente se pasea por el aula monitorizando, cerciorándose de que están incluyendo los aspectos trabajados a lo largo de la semana, haciendo las correcciones que considere pertinentes y para estar a disposición de los alumnos en caso de que tengan cualquier duda.*



SESIÓN 10 (viernes)

Elementos de gamificación:

- Dinámica: narrativa.
- Componentes: -
- Mecánicas: cooperación y *feedback*.

Posibles beneficios:

- Fomentar la motivación, la creatividad, la participación y la implicación.
- Cooperación.
- Autonomía.

Actividad final

Las representaciones, las cuales podemos grabar si los alumnos desean tenerlas, se llevarán a cabo por orden numérico en que aparecen las viñetas.



Cuando todas se hayan realizado, el docente da feedback a cada equipo, y grupal, de las anotaciones que ha ido tomando, a lo largo de las representaciones, con respecto al lenguaje utilizado, su formulación y corrección. Tras la exposición de los cinco posibles finales, el profesor les cuenta lo que pasó de verdad: Pedro el despistado y sus amigos se tuvieron que volver a casa pronto porque hubo una pandemia.

Autoevaluación. Reflexiona sobre el aprendizaje de esta semana y responde del 1 (poco) al 4 (mucho) a las preguntas que aparecen en el cuadro:

	1	2	3	4
¿Crees que es útil lo que has aprendido?				
¿La interacción con tus compañeros es positiva?				
¿La interacción con tus compañeros te ayuda a aprender?				
¿Te sientes cómodo en las actividades que tienes que hablar?				
¿Crees que puedes usar los contenidos vistos en clase?				

Quiero aprender más sobre...

6. Conclusiones

Tras la elaboración de este TFM se considera que, aunque no se haya llevado a la práctica real, con la secuencia didáctica gamificada que se ha propuesto se conseguirían los objetivos tanto generales como específicos planteados al comienzo del trabajo.

Se estima que se logra al haber elaborado esta secuencia, en contexto de inmersión para trabajar aspectos léxicos relacionados con las nociones generales de localización en el tiempo y aspectos de desarrollo, en un grupo de 20 alumnos adolescentes de nivel intermedio B, alrededor de los tres siguientes conceptos.

En primer lugar, se trabaja bajo las ideas del enfoque léxico de Lewis (1993, 1997 y 2000) pues se considera primordial el aprendizaje del léxico en sus diversas dimensiones para que los alumnos puedan comunicarse de manera más efectiva. Asimismo, se considera que al trabajar con este enfoque se propicia un aprendizaje de la lengua con el que los alumnos dispondrán de cantidad de unidades léxicas y serán conscientes de sus diversos usos, por lo que podrán adaptarlos a las situaciones en las que se vean envueltos, siendo así más autónomos. Además, puede funcionar como recurso para superar algunas dificultades que pueden presentar el aprendizaje con otros enfoques más tradicionales.

En segundo lugar, se tienen en cuenta las características cognitivas y las características del desarrollo personal y social que corresponden a la etapa de la adolescencia. Se valora que en las diferentes actividades de la secuencia se cubren las necesidades de aprendizaje de los adolescentes y se establece un ambiente de cooperación en el que los alumnos se sientan cómodos y, a su vez, se facilitan y superan los obstáculos y dificultades que presenta el

proceso de aprendizaje de ELE a su edad y se trata de influir positivamente en dicho proceso.

En tercer y último lugar, se utilizan los elementos propios de la técnica de gamificación a lo largo de la secuencia como posible solución al poco interés y aburrimiento que pueda presentarse en el aula. Se pretende crear ambientes distendidos, motivadores y divertidos con el fin de fomentar tanto el interés, la motivación y la creatividad como la cooperación, la implicación y la partición en las tareas planteadas.

7. Bibliografía

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ªed.). México: Trillas

Barata G., Gama S., Jorge J. y Gonçalves D. (2013). *Engaging Engeneering Students with Gamification*. Trabajo presentado en la 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications, Poole, Reino Unido.

Baralo, M. (2001). “El lexicón no narrativo y las reglas gramaticales”

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*.

Mora, A. (2017). *Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico*. Revista de contabilidad 7, pp. 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>

Dalmeses Muntané, A. (2017). Uso de la gamificación en enseñanza de ELE. UAH

Deterding S., Dixon D., Khaled R. y Nacke L.E. (2011). Gamification: Toward a Definition. CHI 2011, Vancouver, BC, Canada, 12-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Lerner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, *Oxford University Press*.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Madrid, EdiNumen. Recueperado de https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamification_didactica.pdf
- Gardner, R. C. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning* 35.
- Gallardo P. y Fernández J. (2010). *El juego como recurso didáctico en educación física*. Sevilla: Wanceulen Editorial, S.L.
- Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues. *Language Learning* 38.
- González, M. (1991). El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia. Madrid, *Signos teoría y práctica de la educación*, 1 Extraído de: http://www.quadernsdigital.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_32/a_543/543.html
- Harley, B (1986). Age in second acquisition. Cleveolon:Multilingual Matters.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*
- Huotari K. y Hamari J. (2012). Defining Gamification – A Service Marketing Perspective. *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference* Tampere, Finland, 3-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259841647_Defining_Gamification_A_Service_Marketing_Perspective
- Inheldeer, B y Piaget, J. (1955), De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent. Paris, *Presses Universitaires de France*. Trad castellana: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires, *Paidós* 1972.
- Janicki, T. y Swing, S. (1981). *Ability x TreatmentInteraction Effects on Children's Learning in Large-group and Small-group Approaches*
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* Extraído de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove, Language Teaching

Publications .

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocations*. Hove, Language Teaching Publications.

Linehan C., Kirman B., Lawson S. y Chan G. (2011). *Practical, Appropriate, Empirically Validated Guidelines for Designing Educational Games*. Trabajo presentado en la Conference on Human Factors in Computing Systems, Vancouver, Canadá.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Mckinney, J. P., Fitzgerald, H. E. y Strommen, E. A. (1977). *Developmental Psychology: the adolescent and young adult*. New York, Dorsey.

Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Red ELE*, 2. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b

Moreno, A. (1985). Como se desarrolla (la memoria). *Cuadernos de Pedagogía*, 130, 4-7.

Moreno, A. (1989). Metaconocimientos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 53-58.

Scarcella, R. y Higa, C. (1982). *Input and age differences in second language acquisition*. En S.D. Krashen, R. Scarcella y M. Long (eds) *Child- Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Mewbury House.

Sinclair, J. (1991). *Corpus Concordance Collocations*. Oxford University Press

Snow, C. (1983). *Age differences in second language research findings and folk Psychology*. En K.M. Bayely, M. Long y S.Pek (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass, Newbury House.

Teixes F. (2015). *Gamificación: Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex, Pearson Education Limited.

Tragant, E. – C. Muñoz (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Wharton Digital Press.

Zichermann G. y Cunningham C. (2011). *Gamification by Design*. Canadá, O'Reilly Media, Inc.